BASIL BERNSTEIN

ಬ್ಯಾಸಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ (1924-2000)

ಆಲನ್ ಆರ್. ಸೇಡೋವ್ನಿಕ್[1]

ಬ್ಯಾಸಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು 1924 ರ ನವೆಂಬರ್ 1ರಂದು ಜನಿಸಿದರು, ಮತ್ತು ಗಂಟಲು ಕ್ಯಾನ್ಸರಿನೊಂದಿಗೆ ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಹೋರಾಟ ನಡೆಸಿ, ನಂತರ 2000ನೇ ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 24ರಂದು ಮರಣ ಹೊಂದಿದರು. ಅವರು ಲಂಡನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್‌ನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ ಎಂಬ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಲ್ ಮ್ಯಾನ್‌ಹೀಮ್ ಚೇರ್ ಎಮಿರಿಟಸ್ ಆಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದರು. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು ವಿಶ್ವದ ಪ್ರಖ್ಯಾತ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಾಗಿದ್ದು, ಕಳೆದ ನಾಲ್ಕು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿನ ಅವರ ಮಾರ್ಗಪ್ರವರ್ತಕ ಕೆಲಸಗಳು ರಾಜಕೀಯ ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ, ಕುಟುಂಬ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮಗೆ ಬಹಳ ನೆರವಾಗಿವೆ. ಅವರು ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯವನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಅಥವಾ ಅವರದೇ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ 'ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸೋರಿ ಹೋಗದಂತೆ ತಡೆಯುವುದರ' (1961b, ಪು. 308) ಬಗೆಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡಾ, ಅವರ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಬಹಳ ಸಲ ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು 'ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕೊರತೆ' ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಒಂದು ರೂಪವೆಂದು ತಪ್ಪಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಭಾಸ ಇನ್ನೊಂದಿಲ್ಲ.

ಅವರು ಲಂಡನ್ನಿನ ಈಸ್ಟ್ ಎಂಡ್ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಯಹೂದಿ ವಲಸೆಗಾರ ಕುಟುಂಬದಲ್ಲಿ ಜನಿಸಿದವರಾಗಿದ್ದರು. ಮೇಲ್ಮುಖ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಲನೆಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಅಡ್ಡಿಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವರಿಗೆ ಕಾಳಜಿ ಇತ್ತೆಂಬುದು ಅವರ ವೃತ್ತಿಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಬಿಂಬಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯ ಮಹಾಯುದ್ಧದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕಿರಿವಯಸ್ಸಿನ ಬಾಂಬಿಗರಾಗಿ ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ ನಂತರ ಅವರು ಕಡಿಮೆ ಸವಲತ್ತಿನ ಯಹೂದಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಲುವಾಗಿ ಇದ್ದ ಲಂಡನ್ನಿನ ಸ್ಟೆಪ್ನಿ

---

[1] ಅಲನ್ ಆರ್ ಸಾಡೋವ್ನಿಕ್ (ಯುನೈಟೆಡ್ ಸ್ಟೇಟ್ಸ್ ಆಫ್ ಅಮೆರಿಕಾ) ರುಟ್ಗರ್ಸ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು ಹಾಗು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಈಕ್ವಿಟಿ ಅಂಡ್ ಎಕ್ಸೆಲೆನ್ಸ್ ಇನ್ ಹೈಯರ್ ಎಜುಕೇಷನ್: ದಿ ಡಿಕ್ಲೈನ್ ಆಫ್ ಎ ಲಿಬರಲ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಫಾರ್ಮ್ (1994) ಎಂಬ ಕೃತಿಯನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ನಾಲೆಜ್ ಅಂಡ್ ಪೆಡಗಾಗಿ: ದಿ ಸೋಷಿಯಾಲಜಿ ಆಫ್ ಬಾಸಿಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೀನ್ (1995) ಕೃತಿಯ ಸಂಪಾದಕರು, ಎಕ್ಸ್‌ಪ್ಲೋರಿಂಗ್ ಸೊಸೈಟಿ (1987), ದಿ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಹ್ಯಾಂಡ್ ಬುಕ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಫಾರ್ಮ್ (1992), ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟಿಂಗ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಫಾರ್ಮ್ (1996), ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಆಫ್ ಟುಮಾರೋ, ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಆಫ್ ಟುಡೇ: ವಾಟ್ ಹ್ಯಾಪನ್ಡ್ ಟು ಪ್ರೋಗ್ರೆಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ (1999), ದಿ ಎನ್‌ಸೈಕ್ಲೋಪೀಡಿಯಾ ಆಫ್ ಸೋಷಿಯಾಲಜಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ (ಬರಲಿದೆ, 2001), ಮತ್ತು ಫೌಂಡಿಂಗ್ ಮದರ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಅದರ್ಸ್: ವಿಮೆನ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಲೀಡರ್ಸ್ ಡ್ಯೂರಿಂಗ್ ದಿ ಪ್ರೋಗ್ರೆಸಿವ್ ಎರಾ (ಅಚ್ಚಿನಲ್ಲಿದೆ 2002) ಇವುಗಳ ಉಪಸಂಪಾದಕರು. ಎಕ್ಸ್‌ಪ್ಲೋರಿಂಗ್ ಎಜುಕೇಷನ್ (1994, 2000) ಕೃತಿಯ ಸಹಲೇಖಕರು. ಈ ಲೇಖನದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಅಲನ್ ಆರ್ ಸಾಡೋವ್ನಿಕ್ 1991 ಮತ್ತು 1995 ಇವುಗಳಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. (ನೋಡಿ: ಉಲ್ಲೇಖಗಳು)

ಸೆಟಲ್‌ಮೆಂಟ್ ಬಾಲಕರ ಕ್ಲಬ್ಬಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರು. ನಂತರ ಮನೆಗೆಲಸದಂತಹ ಹಲವು ಕೆಳದರ್ಜೆಯ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತ ಲಂಡನ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಆಫ್ ಇಕನಾಮಿಕ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಪದವಿಯನ್ನು ಪಡೆದರು. ಕಿಂಗ್ಸ್ ವೇ ಡೇ (ಹಗಲು) ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ವೃತ್ತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮುಗಿಸಿ 1954ರಿಂದ 1960ರವರೆಗೆ ಸೋಡಿಚ್‌ನ ಸಿಟಿ ಡೇ (ಹಗಲು) ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಿದರು. ಗಾಫ್‌ಮನ್ ಅವರ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಅವರು ಚಾಲಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಗಾಡಿ ರಿಪೇರಿಯಂಥದ್ದನ್ನೂ ಕಲಿಸಿದರು, ಆದರೆ ಅವರು ಸ್ವತಃ ವಾಹನ ಚಾಲನೆ ಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ; ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ಅವರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಮುಚ್ಚಿಡುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದರು.

1960ರಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು ಲಂಡನ್ನಿನ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡತೊಡಗಿದರು, ಅಲ್ಲಿ ಅವರು ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ ಪದವಿಯನ್ನೂ ಮುಗಿಸಿದರು. ನಂತರ ಅವರು ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಅನ್ನು ಸೇರಿಕೊಂಡು ಅಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯ ಉಪನ್ಯಾಸಕರಿಂದ ರೀಡರ್ ಆಗಿ, ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗಿ, ಕೊನೆಗೆ ಮ್ಯಾನ್‌ಹೀಮ್ ಅಧ್ಯಯನ ಸಂಸ್ಥೆಯ ನಿರ್ದೇಶಕ ಸ್ಥಾನದವರೆಗೆ ಬಡ್ತಿ ಹೊಂದಿ ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಪೂರ್ತಿಗೊಳ್ಳುವವರೆಗೂ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದರು. ಅಲ್ಲಿನ ಅಧಿಕಾರಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು 1960ರಿಂದ 1970ರವರೆಗೆ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಘಟಕದ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿ, 1980ರಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವೃತ್ತಿಪರ ನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರು. ಅದಾದ ಮೇಲೆ ಕೊನೆಯವರೆಗೂ ಅವರು ಅಲ್ಲಿ ವಿಶ್ರಾಂತ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತ ತಮ್ಮ ಅವಿರತ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿದರು. ಅವರು ಅನೇಕ ಗೌರವ ಡಾಕ್ಟರೇಟ್ ಪದವಿಗಳು ಮತ್ತು ಪುರಸ್ಕಾರಗಳಿಗೆ ಭಾಜನರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಸಾವಿನ ನಂತರ ಅಮೇರಿಕನ್ ಸೋಶಿಯಲಾಜಿಕಲ್ ಅಸೋಸಿಯೇಶನ್ನಿನ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿನ ಜೀವಾವಧಿ ಕೊಡುಗೆಗಾಗಿ ಇರುವ ವಿಲರ್ಡ್ ವಾಲರ್ ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು 2001ರಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಕೊಡಲಾಯಿತು. ತಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ನಲವತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಲದ ದಾಂಪತ್ಯವನ್ನು ನಡೆಸಿದ ಅವರ ಪತ್ನಿ ಮಾರಿಯನ್ (ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ) ಮತ್ತು ಇಬ್ಬರು ಪುತ್ರರನ್ನು (ಸಾವುಲ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾನ್ಸಿಸ್) ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು ಅಗಲಿದ್ದಾರೆ.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಚಿಂತನೆಯ ವಿಕಾಸ

ನಾಲ್ಕು ದಶಕಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲದವರೆಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಅವರು ಒಬ್ಬ ಪ್ರಮುಖ ಮತ್ತು ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದವರು. ಅವರ ಕೆಲಸಗಳು ಒಂದು ತಲೆಮಾರಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿತಗೊಳಿಸಿವೆ. ಭಾಷೆ, ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆ (communicative code), ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಆರಂಭದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ನಂತರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ (ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನ ಸಂರಚನೆಯ ಘಟಕ ಅಥವಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ), ಆಚರಣೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಸರಣಗಳ ಮೇಲಿನ

ಅಧ್ಯಯನಗಳವರೆಗಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಕೇತಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಎಂಬ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿದರು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದರೂ ಕೂಡಾ ಅವರ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವು ಆ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ ಡರ್ಕೀಮ್ ವಾದ, ವೆಬರ್ ವಾದ, ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ವಾದ ಮತ್ತು ಅನ್ಯೋನ್ಯಕ್ರಿಯಾವಾದಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಮನ್ವಯದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತವೆ. ಆದರೂ ಅವರನ್ನು ಕೇಳಿದರೆ ತನ್ನ ಮೇಲೆ ಡರ್ಕೀಮ್‌ರವರ ಚಿಂತನೆಗಳ ಪ್ರಭಾವವು ಅತೀ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತಿದ್ದರು.

ಕರೇಬಲ್ ಮತ್ತು ಹಾಲ್ಸೀ (1977) ಶಿಕ್ಷಣ ಕೇತ್ರದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಮೇಲಿನ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು 'ಹೊಸ ಸಮನ್ವಯದ ಮುನ್ಸೂಚಕಗಳು' ಎಂದು ಕರೆದಿದ್ದಾರೆ, ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ನಂತರದ ಘಟನೆಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುತ್ತವೆ(ಪು.62). ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾಷಾ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲಿನ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಅವರ ಆರಂಭದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಭಾಷಾವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬಹಳ ವಿವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದವು, ಅದಕ್ಕೆ ಕೆಲವರು ಕೊರತೆ (deficit) ಸಿದ್ಧಾಂತವೆಂದು ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಇತ್ತರು. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ದುಡಿಮೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಭಜನೆ, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಹತ್ವದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದವು ಮತ್ತು ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳ ನಡುವೆ ಆಗುವ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿದವು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶೋಧಿಸಿದವು. 1977ರಲ್ಲಿ ಅವರು ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ವರ್ಗ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಜೋಡಿಸುವ ತ್ರಾಸದಾಯಕ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡರು. ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್ (1976) ರಂತಹ ಪುನರುತ್ಪಾದನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆಯೋ ಅದಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಗೋಜಿಗೆ ಹೋಗದೇ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿಯೇ ನಿಯಂತ್ರಣವಾದಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕೊಟ್ಟರೆ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೂ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಾಂಸ್ಥಿಕ, ಅನ್ಯೋನ್ಯಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಒಳಮಾನಸಿಕ ಮಟ್ಟಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿದರು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲಿನ ಆರಂಭದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1958;1960; 1960a) ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಭಾಷೆ, ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಅರ್ಥಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದವು (ಡ್ಯಾಂಯ್ಥಿಗ್, 1995, ಪು. 146-47). ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳ (codes) ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1962a;1962b). ಅವರ *ಕ್ಲಾಸ್, ಕೋಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಕಂಟ್ರೋಲ್ (Class, codes and control*, 1973a) ಕೃತಿಯ ಮೊದಲ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು

ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿತು (ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ). ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರ ಪ್ರಕಾರ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದವು; ಅಂದರೆ ದುಡಿಮೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಭಜನೆ, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು. ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗೂ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದವರ ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥ ಸಂಹಿತೆಗೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರು. ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟತೆಯುಳ್ಳದ್ದು, ಆದರೆ ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು ಸಂದರ್ಭಗಳಿಂದ ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸ್ವರೂಪವುಳ್ಳವು ಆಗಿರುತ್ತವೆ.

ಅವರ ಸಮಾಜೋ-ಭಾಷಾವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಿದ್ದಾಂತವು ಕೊರತೆ ಸಿದ್ದಾಂತಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ, ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಭಾಷೆಯು ಕೊರತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ರವರ ವಿಮರ್ಶಕರು (ಡ್ಯಾಂಝಿಗ್, 1995) ವಾದಿಸಿದರೂ ಸಹ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಲೇ ಬಂದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1996, ಪು.147-56). ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯು ಕೊರತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅದು ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ದುಡಿಮೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಭಜನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ, ಅಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದ ಭಾಷೆಯು ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವಶ್ಯವಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ತನ್ನ ವಾದವೆಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅದರಂತೆ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯು ದುಡಿಮೆಯ ವಿಭಜನೆಯಲ್ಲಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿ (ಉತ್ಪಾದನೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ) ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಹೊಸ ಸ್ಥಾನದ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಉಂಟಾದ ಕಾರ್ಯಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂದರೆ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಕೊರತೆಯಿದೆ ಎಂದರ್ಥವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಬಲ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳು ಅನನುಕೂಲತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದರ್ಥ. ವಿಸ್ತೃತ-ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಎನ್ನುವುದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರಿಗೆ ಕೊರತೆ ಎಂದಾಯಿತು.

ವರ್ಗ, ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ (1977a) ದ ಮೂರನೆಯ ಸಂಪುಟದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು, ಸಂವಹನದ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅದರ ಸಮಾಜೋ-ಭಾಷಾವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮೂಲಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಳಿಸಿದರು. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳ ಉತ್ಪಾದನೆಯೊಂದಿಗೆ

ಯಾವ ಬಗೆಯ ನಂಟನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದವು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಟ್ಟಿತು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಹೊರಟ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ತಮ್ಮ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿ *'ಕ್ಲಾಸ್ ಅಂಡ್ ಪೆಡಗಾಜೀಸ್:ವಿಸಿಬಲ್ ಅಂಡ್ ಇನ್‌ವಿಸಿಬಲ್'* (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1977, ಪು. 116-56) ಎಂಬ ಲೇಖನದ ಮೂಲಕ ಈ ಶೋಧನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಫಲದಾಯಕ ಹಾದಿಯನ್ನು ತೆರೆದಿಟ್ಟರು. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಎರಡು ಪ್ರಕಾರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಸರಣಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಣ (classification) ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ (framing) ಆಗುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಆಯಾ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಕುಟುಂಬಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ-ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನಂಟನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂಬ ಸಲಹೆಯನ್ನೂ ಇತ್ತರು. ಇಲ್ಲಿ ಗೋಚರವು (visible) ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡರೆ, ಅಗೋಚರವು (invisible) ದುರ್ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಈ ಅಂಶದ ಒಂದು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಬೇಕೆಂದರೆ ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್, 1985; ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್, ಡೇವಿಸ್ ಮತ್ತು ಡೆಲಾಮಾಂಟ್, 1995; ಸೇಡೋವ್ನಿಕ್, 1991;1995 ನೋಡಿ.) ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಶಾಲಾ ಲೋಕದಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕೂ ಏನಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಕಠಿಣವಾದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನಡೆಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅವು ಯಾವುದರ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿವೆಯೋ ಅಂತಹ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿಸಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿದರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ.

ವರ್ಗೀಕರಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ಮೇಲಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿದೆ. ವರ್ಗಿಕರಣವೆಂದರೆ 'ಒಳಾಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಎಲ್ಲೆಗಳನ್ನು ಯಾವ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು ಬರಬೇಕು' ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ 1973a, ಪು. 205; 1973b, ಪು. 88) ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ವಿಭಾಗಗಳ (ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು) ನಡುವೆ ಇರುವ ನಿರೋಧಕ ಪರದೆ ಅಥವಾ ಎಲ್ಲೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಅತಿಯಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ಒಂದರಿನ್ನೊಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಂಡ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯಗಳ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಂದರಲ್ಲಿಯೇ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಿದ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಕ್ಕೆ, ಅಂದರೆ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಮುರಿಯಬಹುದಾದ ಎಲ್ಲೆಗಳಿರುವ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ.

ವರ್ಗೀಕರಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳ ಎರಡು ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ: ಸಂಗ್ರಹಿತ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು.

ಮೊದಲನೆಯದು ಬಲವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕೃತಗೊಂಡ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ; ಎರಡನೆಯದು ದುರ್ಬಲವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕೃತಗೊಂಡ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಡರ್ಕೀಮ್‌ರವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮದ ಸಂಗ್ರಹಿತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಸಮಗ್ರದೆಡೆಗೆ ಆಗುವ ಪಲ್ಲಟವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಯಾಂತ್ರಿಕತೆಯು ಸಾವಯವ ಐಕಮತ್ಯವಾಗಿ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಿದಂತೆ (ಅಥವಾ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಾಜದಿಂದ ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜವಾಗಿ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಿದಂತೆ) ಸಂಗ್ರಹಿತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯಿಂದ ಸಮಗ್ರದೆಡೆಗೆ ಆಗುವ ಪಲ್ಲಟವೂ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಿದೆ, ಜೊತೆಗೆ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮದ ಪಲ್ಲಟದಲ್ಲಿಯೂ ಸೇಕ್ರೆಡ್‌ನಿಂದ ಪ್ರೊಫೇನ್ ಎಡೆಗೆ ಸಾಗಿದ ಚಲನೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು.

ವರ್ಗೀಕರಣವು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆಯಾದರೆ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರಸರಣ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯು ಸಂವಹನದ ನಿಯಮಗಳ ಮೇಲಿನ ನಿಯಂತ್ರಣದ ನೆಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಪ್ರಕಾರ (1990), 'ವರ್ಗೀಕರಣವು ವಿಭಾಗವೊಂದರ ಧ್ವನಿಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿದರೆ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯು ಅದರ [ವಿಭಾಗದ] ನ್ಯಾಯಬದ್ಧ ಸಂದೇಶವು ಯಾವ ರೂಪದಲ್ಲಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತದೆ' (ಪು.100). ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, 'ಒಂದು ಚೌಕಟ್ಟು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸರಣಗೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕರಿಸಲ್ಪಡುವ ಜ್ಞಾನದ ಆಯ್ಕೆ, ಸಂಯೋಜನೆ, ಗತಿ ಮತ್ತು ಕಾಲದ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ' (1973b, pu.88). ಆದ್ದರಿಂದ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯು ಬಲವಾಗಿದ್ದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಎದುರು ಸೀಮಿತ ಪ್ರಮಾಣದ ಆಯ್ಕೆಗಳಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅದು ದುರ್ಬಲವಾಗಿದ್ದರೆ ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಎಂದು ಅರ್ಥ.

ನಂತರ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳಿಸಿದರು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, 'ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸಿನಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಸಂವಹನದ ವಿಶಿಷ್ಟ ರೂಪವನ್ನು -ಕಟ್ಟುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ವಿಭಿನ್ನಗೊಳಿಸುವ ಅಂತರ್ಗತ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು' ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಅವರು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ನಿಯಮಗಳ ಒಂದು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸಿದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990, ಪು.165). ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸಿಗೂ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ನೆಲೆಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿ, ನಂತರ ಅದನ್ನು ವಿವಿಧ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಪ್ರಚಲಿತ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990, ಪು. 63-93).

ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರಧಾನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿತ್ತು. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ (ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು) ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಳಕೆಯು ಆರಂಭವಾದಾಗಿನಿಂದಲೂ ಅದರ ಅರ್ಥವು 'ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಸಂದೇಶ

ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಒಳಗೆ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಒಳಗೆ ಇರುವ ನಿಯಂತ್ರಕ ತತ್ವ' ಎಂದಾಗಿದೆ (ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್, 1985, ಪು.136). ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸಂದೇಶ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮೂರನೆಯ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದೊಂದಿಗೆ ಅವು ಶಾಲಾ ಜ್ಞಾನದ ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಅದರ ಪ್ರಸರಣ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಅಂಗಗಳಾಗಿವೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಗಮನಿಸಿದ ಹಾಗೆ (1973b) 'ಸಮಂಜಸ ಜ್ಞಾನ ಎಂಬುದು ಯಾವುದೋ ಅದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ, ಬೋಧನಾಕ್ರಮವು ಆ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸರಣವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಕಲಿತವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಯಾವುದು ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ಸಮಂಜಸ ಅರಿವು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತದೆ' (ಪು. 85). ಹೀಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಣ, ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅವೆಲ್ಲದರ ಸಂಬಂಧವು ಅವರ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಯೋಜನೆಯ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದರ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲೆ ಅವರು ಮುಂಚೆ ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನೇ ಅನುಸರಿಸಿ ನಂತರ ಬಂದದ್ದು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸಿನ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಅದು ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನದ ಮರು-ಸಾಂದರ್ಭೀಕರಣವು ಹೇಗಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990). ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮೇಲಿನ ಅಧ್ಯಯನವು ಅಧಿಕೃತ ಜ್ಞಾನದ ಉತ್ಪಾದನೆ, ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿತ್ತು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಈ ಜ್ಞಾನವು ಸಂರಚನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುವ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳೊಂದಿಗೆ ನಂಟು ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿಯೂ ಅವರು ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದರು. ಇಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಮಹತ್ವವಾಗುವ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರಿಗೆ ಜ್ಞಾನದ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಸರಣದ ಚಿತ್ರಣಕ್ಕಿಂತಲೂ ಸಮಾಜದ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮೇಲೆ ಅದು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲಿನ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೆ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆಯೋ ಅದರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಒಳಾಂಶಗಳು -ಎರಡನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸಿತ್ತು. ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲಿನ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ಒಂದು ಸರಣಿಯನ್ನೇ ಪರಿಶೀಲನೆಗೆಂದು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು, ಈ ನಿಯಮಾವವಾಳಿಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರಸರಣಗೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಒಳಾಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮಬೀರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಅವು 'ಯಾರು ಅದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತಾರೋ ಅವರ ಮೇಲೆ ಸೆಲೆಕ್ಟಿವ್ ಆಗಿ ಕೆಲಸ' ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವದನ್ನೂ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿತು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಈ ನಿಯಮಾವಳಿಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸದ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳ'ನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990,

ಪು.63). ಕೊನೆಗೆ ತಮ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕಟ್ಟಾ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಅಥವಾ ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಎದುರಾಗಿ ಪ್ರಗತಿವಾದಿ ಅಥವಾ ಮಗುಕೇಂದ್ರಿತ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿದರು. ಅವರು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗುವ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೂ (ಅಂದರೆ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ), ಹಾಗೂ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸದೇ ಇರುವ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತವಾದ ಬೋಧನಾಕ್ರಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೂ ನಡುವೆ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿವೆ (ಜ್ಞಾನವು ಸ್ವಾಯತ್ತವಿರುವುದರಿಂದ ಅದು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ಎಂದು ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂಥದ್ದು) ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತ ಅವು ಏನನ್ನೇ ಘೋಷಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಅವೆರಡೂ ವರ್ಗಾಧಾರಿತ ಅಸಮಾನತೆಗಳ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯನ್ನು ಕೊನೆಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಲಾಭ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಲು ತಾವು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಬದ್ಧರಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಘೋಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ತಾವು ಕೊನೆಗಾಣಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದಿದ್ದನ್ನೇ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ರವರು ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಸಿದರು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮಾಡಿದ 'ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಾಧಾರಿತ ಕಲ್ಪನೆಗಳ' ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸೂಕ್ಷ್ಮ-ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮ-ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಟ್ಟಗಳು ಹಾಗೂ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೂ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮೂಲಾಧಾರವಾಗಿದೆ. ದೃಶ್ಯ ಮತ್ತು ಅದೃಶ್ಯ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಾಧಾರಿತ ಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ ಹಾಗೂ ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅಧಿಕಾರದ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಹೊರಬರಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿದೆ.

ಹೀಗೆ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮೇಲಿನ *ಕ್ಲಾಸ್, ಕೋಡ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಕಂಟ್ರೋಲ್* ಕೃತಿಯ 4 ಮತ್ತು 5ನೆಯ ಸಂಪುಟಗಳವರೆಗೂ (1990, ಪು. 165-218) ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಯೋಜನೆಯು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು (ಭಾಷೆ, ಪ್ರಸರಣ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮ) ವಿಸ್ತೃತ ರೂಪಗಳಿಗೆ -ಅಂದರೆ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಳಾಂಶ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂಬ ಅರಿವಿಗೆ ಜೋಡಿಸುವ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದೆ.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ಕರೇಬಲ್ ಮತ್ತು ಹಾಲ್ಸೀ ವಾದಿಸುವಂತೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ 'ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹೇಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನದ ಸಂಯೋಜನೆ, ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಒಳಗೆ ನುಗ್ಗುತ್ತವೆ' ಎಂಬುದು ಈತನಕ ಬಗೆಹರಿಯದ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ (ಉಲ್ಲೇಖಿತ, ಕರೇಬಲ್ ಮತ್ತು ಹಾಲ್ಸೀ, 1977, ಪು. 71). 1970ರ ನಂತರ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಇದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತ ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರೆಸಿದರು. ಹೇಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ರಚಿಸುವುದು ಪ್ರಸರಣ, ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು, ಹಾಗೂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಪರಿವರ್ತನೆಯನ್ನೂ ಬಹುಶಃ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಜೊತೆಗೆ, ಹೇಗೆ ಇವೆಲ್ಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಆರ್ಥಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಅರಿಯಲು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲಪೂರ್ಣವಾದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅವರು ರೂಪಿಸಿದರು.

ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಕಠಿಣ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಹೊರಡುವವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಗಿನ ವಿಧಾನವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಮೊದಲು ದೊಡ್ಡ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಂದ ಆರಂಭಿಸಿ ನಂತರ ಶಾಲೆಗಳವರೆಗೆ ಬಂದು, ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರ ನೀಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ನೀತಿಗಳ ರಚನೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಇಳಿಯುವದು. ಆದರೆ ತನ್ನ ಯೋಜನೆಯ ಸ್ವರೂಪವು ಹೇಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ತಾನು ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತೇನೆ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮೊದಲು ಬರೆಯಲು ಆರಂಭಿಸುವುದು, ನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ದೊಡ್ಡ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಜೋಡಿಸುವುದು. ಹಾಗೂ, ಕೊನೆಗೆ ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಬೋಧಕರಿಗೆ ಇರುವ ವಿಶಾಲ ಹರಹಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯನೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇಡುವುದು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990).

ಅವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್, ನವ-ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ವಾದಿ, ಸಂರಚನಾ ವಾದಿ ಮತ್ತು ಸಂವಹನವಾದಿ ವಿಧಾನವೆಂಬ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ದೊರೆತಿದೆ, ಜೊತೆಗೆ ಅದು 'ನವ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ'ದ ಒಂದು ಕವಲು ಎಂದು ಕೂಡಾ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ (1996), ಇವು ಇತರರ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಗಳು ಮತ್ತು ಬಹಳ ಸಲ ಅವು ಕೆಲವದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಾಗಿವೆ, ಬಹಳ ಸಲ ತನ್ನ ಮಾದರಿಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ತೀರಾ ಸರಳೀಕರಿಸಿ ಇಡುತ್ತವೆ ಎಂದಿದ್ದರು. ಡರ್ಕೀಮ್ ತನ್ನ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಹೃದಯಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಇದ್ದಾರೆ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅಮೇರಿಕಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಭಾಗಶಃ ಡರ್ಕೀಮ್ ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕಟ್ಟಾಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ದೋಷಗಳನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ; ಮತ್ತು ಭಾಗಶಃ ಪಾರ್ಸನ್‌ರವರು ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ (structural-functional) ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಡರ್ಕೀಮ್ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ ಕಾರಣದಿಂದ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಇದರೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೇಲೆ ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್ (1985) ಮತ್ತು ಸೇಡೋವ್ನಿಕ್ (1991) ಮಾಡಿದ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಅವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ ತಮ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪೂರ್ತಿಯಾಗಿ ಕೇವಲ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಚೌಕಟ್ಟಿನದಲ್ಲ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನು ತನ್ನದು 'ನವ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ' ಎಂಬ ನೋಟವನ್ನು ಅವರು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ತನ್ನದು 'ಹಳೆಯ' ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವೇ ಆಗಿದೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನೋಡಿದರೆ ತನ್ನ ಸಮಾಜವಾದದ ಬೇರುಗಳು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿವೆ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಆ ನೋಟವನ್ನೂ ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ತನ್ನ ಯೋಜನೆಯು ವಿದ್ಯಶ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಕೊಂಡಿ ಮಾಡುವುದಾಗಿದೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರವು ಕೂಡ ತನ್ನದಲ್ಲ, ಅದು ಕರೇಬಲ್ ಮತ್ತು ಹಾಲ್ಸಿಯವರಿಂದ (1977) ಸೂಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳಿದ್ದರು. ತನ್ನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಅವರು 'ಹೊಸ ಸಮನ್ವಯದ ಮುನ್ಸೂಚಕಗಳು' ಎಂದು ಕರೆದದ್ದು ಪೂರಕವಾಗುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಇದು ಯಾವ ಸಮನ್ವಯದ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುತ್ತದೆಯೋ ನೇರವಾಗಿ ಆ ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ತಾನು ತನ್ನ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿಲ್ಲ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಅಥವಾ ಹಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಮಾಜವೊಂದರ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸ್ವರೂಪದ ಒಳಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವಂತಹ ಒಂದು ಮಾದರಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಅದನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿದರು ಎನ್ನುವುದು ಸೂಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಯೋಜನೆಯು, ಅದು ಅವರ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲಿನ ಆರಂಭದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ನಂತರದ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ವರೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನದ ಉದ್ದೇಶವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ದುಡಿಮೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಭಜನೆಯೊಂದಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯ ನಂಟುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವದರ ಮೇಲಿನ ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಾಗಿತ್ತು. ದುಡಿಮೆಯ ವಿಭಜನೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು, ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವಂತಹ, ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ, ಮತ್ತು ತನ್ನ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನದೊಳಗೆ ಅಸಮಾನ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಒಂದು ಸಂಘರ್ಷದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತಹ ಒಂದು ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಅವರ ಇಡೀ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಧಾನ ಗುರಿಯಾಗಿತ್ತು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವುದಾದರೆ, ಅದು ಮೊದಲು ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ಚಿಂತನೆಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನಿಂದ ಆರಂಭಗೊಂಡರೂ ನಂತರ ಚಲಿಸುತ್ತ ಯುರೋಪಿನ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಫ್ರೆಂಚ್ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಕೂಡಿಕೊಂಡಿತು ಎಂದು ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್(1981;1985) ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ, ಡರ್ಕೀಮ್‌ರವರ ಪರಂಪರೆಯನ್ನು

ಪಾರ್ಸನ್‌ರವರ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾದ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಪ್ರಮಾಣವಾದಗಳೆರಡೂ ತಮ್ಮ ತೆಕ್ಕೆಗೆ ಎಳೆದುಕೊಂಡದ್ದರಿಂದ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಡರ್ಕೀಮ್‌ರವರ ಚೌಕಟ್ಟಿಗಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಚೌಕಟ್ಟಿಗಾಗಲೀ ಕೊಂಡಿ ಮಾಡಿದ್ದು ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ, ಅವರನ್ನು ಡರ್ಕೀಮ್‌ರವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ಕೊಂಡಿ ಮಾಡಿದ ಸಂಗತಿಯು ಅಲ್ಲಿ ಟೀಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅವರ ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸಂಶಯಾತೀತವಾಗಿ ನವ-ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ವಾದಿ ವಿಭಾಗಗಳ ಒಳಗೆ ಸೇರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಕರೇಬಲ್ ಮತ್ತು ಹಾಲ್ಸಿಯವರು (1977) ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅವರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ಮೇಲಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ನವ-ಮಾರ್ಕ್ಸ್ ವಾದಿ ಚಿಂತನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ನಿಲುವು ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ನಿಲುವಿನ ಹೊರಗೆ ಎಂದೂ ಬರಲಿಲ್ಲ: ಬದಲಿಗೆ, ಅವರು ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲಿನ ನವ-ಮಾರ್ಕ್ಸ್ವಾದಿ ಮತ್ತು ವೆಬರ್‌ವಾದಿ ತತ್ವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನಾಗಿಸಿಕೊಂಡರು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ನಾವು ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಕ್ರಿಯಾವಾದದೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿಸುವ ಕ್ರಿಯಾವಾದದ (functionalism) 'ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ' ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತೆಗೆದು ಹಾಕಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂವಹನ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ಆ ರೀತಿಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಒಮ್ಮತದತ್ತ ಸಾಗುವ ಬಗೆ ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ಕಾಳಜಿಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಆ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೇಗೆ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸವಲತ್ತುಗಳ ಮತ್ತು ಯಜಮಾನಿಕೆಯ ನೆಲೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

ಈ ಸವಲತ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಯಜಮಾನಿಕೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದರಿಂದಲೇ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ನೆಲಗಟ್ಟನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡೇ ಮಾರ್ಕ್ಸ್‌ವಾದಿ ಮತ್ತು ವೆಬರ್‌ವಾದಿ ತತ್ವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಒಳಗೆ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಅಡಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕರೇಬಲ್-ಹಾಲ್ಸಿಯವರು ಹೇಳುವಂತಹ ಸಮನ್ವಯದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಂದಿಗೆ ಮುಂದುವರೆದಿದ್ದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್ (1985, ಪು. 36) ತೋರಿಸಿಕೊಡುವ ಹಾಗೆ, ದುಡಿಮೆಯ ವಿಭಜನೆ, ಎಲ್ಲೆಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರಗಳು, ವಾಡಿಕೆಯ-ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಶೀಲ ಕ್ರಮಗಳು, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ತತ್ವಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಸಂದೇಶಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ಯಾಂತ್ರಿಕದಿಂದ ಸಾಮಯವ ಐಕಮತ್ಯಕ್ಕೆ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುವುದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ರವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರಸರಣದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅದು ಸಂಹಿತೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ನೋಡಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರ ಜೊತೆಗೆ, ವರ್ಗೀಕರಣದ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯ ಸಂಹಿತೆಗಳನ್ನು ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ

ಕಂಡುಬರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕುತ್ತದೆ. ವರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಮೇಲಿನ ಅವರ ಆರಂಭದ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಾವಯವ ಐಕಮತ್ಯದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೆಚ್ಚು ಡರ್ಕೀಮಿಯನ್ ಆಗಿತ್ತು, ಅವರ ನಂತರದ ಅಧ್ಯಯನವು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990; 1996) ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳ ಮೇಲೆ ವಿವಿಧ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಪರಿಣಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತವಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ನಲವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಶುರು ಮಾಡಿದಾಗ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆಯ ಮೂಲ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತೆ ಹಿಂದಿರುಗಿತು.

ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 1970ರ ನಂತರ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಯೋಜನೆಯು ಹಲವು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿತು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲಾಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪ್ರಸರಣದ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದನ್ನು ಅದು ಕೊಟ್ಟಿತು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರವೇನಿದೆಯೋ ಅದು ಹೇಗೆ ಪ್ರಸರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸಿತು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವರ ಆರಂಭದ ಅಧ್ಯಯನದ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ (ಅರ್ಥ) ಸಂಹಿತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಿತು. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಒಳಾಂಶಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವಾಗ, ಅಲ್ಲದೇ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವಾಗ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷದ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡರು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೇಲಿನ ವಿಮರ್ಶೆಗಳು

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಮೊದಮೊದಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಬಂದ ಬಹುಪಾಲು ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಭಿನ್ನತೆಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರಿಸಿಕೊಂಡೇ ಚರ್ಚಿಸಿದವು. ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕೊರತೆಯ ಅಥವಾ ಭಿನ್ನತೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದೆ ಎಂಬ ವಾದವನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ತಳ್ಳಿ ಹಾಕಿದರು. ಬದಲಿಗೆ, ಅಸಮಾನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ತಮ್ಮ ಅರ್ಥ ಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿಸ್ತೃತ-ಮಟ್ಟಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸಿದರು. ಅವರು ಹೇಳುವ ಹಾಗೆ:

> ಸಂವಹನದ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಸವಲತ್ತನ್ನು ನೀಡುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿತವಾದ ಅಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಯು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ದೃಢವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ ... ಮತ್ತು ಆ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗವು ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಸರಣಗೊಳ್ಳುವ ವಿಸ್ತೃತ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟುಗಳ ಮೇಲೆ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ, ಆ ಮೂಲಕ ಅದು ತಾನು ಅಸಮಾನವಾಗಿ ಸ್ವಾಧೀನಪಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಕೊರತೆಯ ನಿಲುವನ್ನೂ

ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಭಿನ್ನತೆಯ ನಿಲುವನ್ನೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು ಪ್ರಸರಣ, ಸ್ವಾಧೀನ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೂ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧಗಳತ್ತ ಹಾಗೂ ಈ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದಾಗಿ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುವ ನೆಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ-ನೆಲೆಗಳತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. (1009, ಪು. 118-19)

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ತಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಹಾಕಿದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಕೊರತೆಯ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಲೇ ಬಂದರೂ ಈ ತಪ್ಪುಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿದ್ದವು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಒಬ್ಬ ಯುವ ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞೆ ಬಂದು ನನ್ನ ಬಳಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಳು, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿ ಆಕೆಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಸಂಹಿತೆಯ ವಿವರಣೆಯು ತನ್ನ ಸ್ವಂತದ ಕುಟುಂಬವನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಿರುವಂತೆ ಅನಿಸಿತು, ಆದರೆ ವಿಭಾಗದವರೊಬ್ಬರು ಅವರನ್ನು ಓದಬೇಡ ಎಂದು ಸಲಹೆ ಇತ್ತರು" ಎಂದು ಹೈಮ್ಸ್ ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಹೈಮ್ಸ್, 1995, ಪು.5). ಬರ್ನಸ್ಟೈನ್ 1987ರಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕೆಯ ಒಂದು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಕ್ಕೆ ಬಂದಾಗ 'ಯಾಕೆ ಆ ಫ್ಯಾಸಿಸ್ಟ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿದ್ದು?" ಎಂದು ಒಬ್ಬ ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞೆ ಕೇಳಿದ್ದಳು. ಆಕೆಯನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದಾಗ ಆಕೆ ತಾನು ಬರ್ನಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಒಂದು ಕೃತಿಯನ್ನೂ ಓದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿದ್ದಳು, ಅವರು ಜನಾಂಗೀಯ ತಾರತಮ್ಯವನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಆಪಾದಿಸುವ, ಇತರರು ಅವರ ಮೇಲೆ ಬರೆದಿದ್ದ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆಕೆ ಓದಿದ್ದಳು. 1990ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಹೊರ ಬಂದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರನ್ನು ಇದೇ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಡ್ಯಾಂಯ್ಝಿಂಗ್ ಸಹಾ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ (ಡ್ಯಾಂಯ್ಝಿಂಗ್, 1995, ಪು. 152).

1960 ಮತ್ತು 70 ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಕೆಲಸವನ್ನು ಕುರಿತ ಮಾಡಿದ ತಪ್ಪು ಚಿತ್ರಣಗಳ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ 1990 ರವರೆಗೂ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೇ ನೋಡಲಾಯಿತು. 1991 ರಲ್ಲಿ ಅಮೇರಿಕನ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಸೋಸಿಯೇಶನ್ನಿನ (AERA) ವಾರ್ಷಿಕ ಸಭೆಯಲ್ಲಿ ಹಮ್ಮಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ವಿಚಾರಗೋಷ್ಠಿ, ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಸೆಡೋವ್ನಿಕ್ 1995ರಲ್ಲಿ ಹೊರತಂದ ಸಂಟಗಳು, 1996ರಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಸ್ವತಃ ಅಮೇರಿಕನ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಸೋಸಿಯೇಶನ್ನಿನ ವಾರ್ಷಿಕ ಸಭೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಜರಾಗಿದ್ದು ಇವೆಲ್ಲ ಆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತವೆಯಾದರೂ ಅಷ್ಟರ ಒಳಗೇ ಹಾನಿಯಾಗುವಷ್ಟು ಆಗಿ ಹೋಗಿತ್ತು.

ಇನ್ನು ಎರಡನೆಯ ರೀತಿಯ ಟೀಕೆಯು ಅವರ ಬರವಣಿಗೆಯ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಬಂದಿದೆ. ಬಹಳ ಜನ ಅವರ ಬರವಣಿಗೆಯು ಬಹಳ ದಟ್ಟ, ಕಷ್ಟ, ಮತ್ತು ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದಿದ್ದಾರೆ (ವಾಲ್‌ಫೋರ್ಡ್, 1995, ಪು. 193). ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಬರವಣಿಗೆ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದದ್ದು ಹೌದು, ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸಲು ಕಷ್ಟ ಎಂಬುದೂ ಹೌದು. ಆದರೆ ಇದು ಬೇರೆ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ,

ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪಿಯರ್ ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಅವರನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ (ಸ್ವಾರ್ಟ್ಸ್, 1997). ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಅವರ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿಯೇ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ನ್ಯೂನತೆಗಳಿವೆ ಎಂದು ಕೆಲವು ವಿಮರ್ಶಕರು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇ (1993) ಸೂಚಿಸುವ ಹಾಗೆ, ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಮತ್ತು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕಾಳಜಿಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಒಂದರ ಮೇಲೊಂದು ಅತಿಕ್ರಮಿಸುತ್ತವೆಯಾದರೂ, ಸಮಾಜ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂರಚನೆ/ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಹೆಚ್ಚು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗುವಂತಹ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಂಹಿತೆಯ (code) ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಅವರ ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್ (habitus) ಪರಿಕಲ್ಪನೆ - ಇವುಗಳನ್ನು ತುಲನೆ ಮಾಡುತ್ತ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಒಬ್ಬ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ಎಂದು ಈ ಲೇಖಕರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ, ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಸಂರಚನಾವಾದಿ ನಿಲುವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಂಹಿತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು 'ನಿಯಮ'ಗಳ ಮೇಲೆ ಅತಿಯಾಗಿ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಬೋರ್ಡ್ಯೂರವರ ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಫಲವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಸ್ವರೂಪದ 'ತಂತ್ರ'ದ ವಿಚಾರವು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬಂತು, ಮತ್ತು ಅದು ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯ ನಡುವಿನ ದ್ವಂದ್ವವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇ (1993, ಪು. 169) ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ರವರು ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇಯವರ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತ (1996) ಅದು ಕೂಡಾ 'ತಪ್ಪುಗ್ರಹಿಕೆಯ' ಮತ್ತೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದಿದ್ದರು. ಈ ಲೇಖಕರು ಸಂಹಿತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಈಗ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿಲ್ಲದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಮರುಬಳಕೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ತನ್ನ ಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಓದುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಆಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ಪು. 182-201). ನಂತರದಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಕೃತಿಗಳಿಂದ ವಿವಿಧ ಉಲ್ಲೇಖಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತೃತವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತ ತನ್ನ ಸಂರಚನಾವಾದವು ಮಾನವ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯನ್ನು (agency) ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಆಪಾದಿಸಿದ ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇಯವರ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ತಿರಸ್ಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇಯವರ ಲೇಖನವು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಬೋರ್ಡ್ಯೂರವರ ನಡುವಿನ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಭೇದಗಳನ್ನೂ ತೆರೆದಿಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರನ್ನು ಕುರಿತು ಬೋರ್ಡ್ಯೂ ಬರೆದದ್ದನ್ನು ಅವರು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ:

> ವಿದ್ವತ್ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಸಮಂಜಸ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲಿನ ವ್ಯಾಮೋಹವನ್ನು ಯಾರಾದರೂ ಮರುಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂದುಕೊಂಡರೆ (ಅದು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಿಜಕ್ಕೂ ಆಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ) ಅವರು ಸರಳವಾಗಿ ಬೇಜಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದರೆ ಸಾಕು. ವಿಸ್ತೃತಗೊಳಿಸಿದ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯಲ್ಲಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವಾಗ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಅದರ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸದೇ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಿಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೋ ಅದು ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ. (ಬೋರ್ಡ್ಯೂ, 1991, ಪು. 53)

ಈ ಉಲ್ಲೇಖಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ "ಹಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಮೇಯವರ ಸಮ್ಮತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯವು ತಪ್ಪಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಲ್ಲದ ವಿದ್ವತ್ತಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ವಿಚಿತ್ರವಾಗಿದೆ. ಅದು ಏನನ್ನಾದರೂ ತೆರೆದಿಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ತನ್ನ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಸ್ಥಾನೀಕರಣ, ನಿಲುವುಗಳು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಓಬೀರಾಯನ ಕಾಲದ್ದು ಎನ್ನುವದನ್ನಂತೂ ತೆರೆದಿಡುತ್ತಿದೆ' ಎಂದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1996, ಪು.183).

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರೂ ಬೋರ್ಡ್ಯೂರವರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸಿದರು. ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗೂ ಮತ್ತು ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್‌ಗೂ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಅವರು ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಇಡುತ್ತಾರೆ: 'ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಬೋರ್ಡ್ಯೂರವರ ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್‌ನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಆದರೆ ಹ್ಯಾಬಿಟಸ್‌ನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿದೆ, ಅದರ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಪರಿಧಿಯು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾದುದು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂಥದ್ದು. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅದು ವರ್ಗ ಸಂಬಂಧಿತ ನಿಲುವುಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಂದ ವಿಶಿಷ್ಟಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಒಂದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯಾಕರಣ' (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990, ಪು.3). ಬೋರ್ಡ್ಯೂರವರು ಮಂಡಿಸಿದ ರೀತಿಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ 'ಹೇಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದರಿಂದ ಬಾಹ್ಯ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸಾಗಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ...ಸಾಗಣೆದಾರನ ಹುದ್ದೆಯ ಹೆಸರಲ್ಲ, ಕೇವಲ ಅದರ ರೋಗನಿಶ್ಚಯದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಆಸಕ್ತಿ' (1990, ಪು. 172) ಎಂದು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಮೇಲೆ ಬಂದ ಮತ್ತೊಂದು ಟೀಕೆಯೆಂದರೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿಲ್ಲ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನ್ವಯಗಳಿಂದ ದೃಢಪಟ್ಟಂಥದ್ದಲ್ಲ ಎಂಬುದು. ಕಿಂಗ್ ಅವರು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೂನ್‌ರವರ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಆರಂಭದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ ಬಳಿಕ (1976;1981) ಆ ಮಾದರಿಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವನ್ನೊದಗಿಸುವ ಗಟ್ಟಿ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳೇನೂ ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಕಂಡುಬರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಪಟ್ಟರು. ಆದರೆ ಕಿಂಗ್ ಅವರ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳ ವಿಧಾನಗಳು ಬಹಳ ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿದ್ದವು ಎಂದು ಟೈಲರ್ (1984) ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾಡಿದ ಅನೇಕರು (ಸೇಡೋವ್ನಿಕ್ 1995, ಭಾಗ 4 ಮತ್ತು 5; ಮೊರಾಯಿಸ್ ಮತ್ತಿತರರು., 2001) ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದನ್ನು ಕುರಿತು ಮುಂದಿನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ವಿವರವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಅವರ ಮೇಲಿನ ಟೀಕೆಗಳು ಏನೇ ಇರಲಿ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕೆಲಸವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮಹತ್ವದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಅತೀ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ನಡೆದ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯುತ ಯತ್ನವೆಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂಶಯವಿಲ್ಲ. ನಲವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ 'ಕಾರ್ಮಿಕ ವರ್ಗದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸೋರಿಹೋಗದಂತೆ ತಡೆಯುವುದು ಹೇಗೆ" ಎಂಬ ಒಂದು ಸರಳವಾದ, ಆದರೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದ್ದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1961, ಪು. 308).

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದವರೆಗೆ ಎಳೆದು ತಂದಿತು. ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಸಮಾನತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಒಂದು ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಮತ್ತು ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನೀಡಿತಾದರೂ, ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೆ ನಿಜಕ್ಕೂ ಏನು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ, ಹಾಗೂ ಈ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳ ಲಾಭ ಮತ್ತು ಹಾನಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬೆಳಕನ್ನು ಚೆಲ್ಲಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ವಿಸ್ತೃತ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸ್ತರಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರೆದ ಒಂದು ಯತ್ನದಲ್ಲಿ, 1960ರಿಂದ ಆಚೆಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕೆಲಸವು ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸಿ, ನಂತರ ಮುಂದುವರೆದು ಶಿಕ್ಷಣದ 'ಏನು' ಮತ್ತು 'ಹೇಗೆ' ಎಂಬುದರ ಒಂದು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಒಂದು ಮಾದರಿಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಟ್ಟಿತು. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದಾದರೆ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕೆಲಸವು ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳ, ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಹಾಗೂ ಸಾಂಕೇತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಅನನ್ಯತೆಯೊಂದಿಗೆ ಅವುಗಳ ಸಂಬಂಧವು ಹೇಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟಿತು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಸಮಾರೋಪ: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಪ್ರಭಾವ

ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಪ್ರಭಾವವು ಬಹಳ ಗಹನವಾಗಿಯೇ ಆಗಿದೆ. ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಯತ್ನ ಮಾಡಿದ ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ಮತ್ತು ಇತರ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆದ ವರ್ಷಗಳಿಗೆ ಅವರು ದಿಶೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದರು. ಲಂಡನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ನಿನಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಚಿಂತನೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ದುಡಿಮೆಯ ವಿಭಜನೆ, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಣ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ಅರಿವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿವೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ತಮ್ಮ ಕೊನೆಯ ಕೃತಿಯಾದ *ಪೆಡಗಾಜಿ, ಸಿಂಬಾಲಿಕ್ ಕಂಟ್ರೋಲ್ ಮತ್ತು ಐಡೆಂಟಿಟಿ* (1996) ಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಮೇಲಿನ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಚರ್ಚೆಯೊಂದನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನೂ ಅದರಲ್ಲಿ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ. 1960 ಮತ್ತು 1970 ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವರ ಪಿಎಚ್.ಡಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಬಂಧದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿದ್ದ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಘಟಕವು (SRU) ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಪರೀಕ್ಷಾ ನೆಲೆಯಾಯಿತು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಆರಂಭದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ, ಕುಟುಂಬ, ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ಒಳಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಅರ್ಥ ಸಂಹಿತೆಯೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಪ್ರಧಾನ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. 1971ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರದ ಕುಟುಂಬಗಳನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೂ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಒಂದು ಮಾಪಕವನ್ನು ತಯಾರಿಸಿದ್ದರು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಪ್ರಕಾರ (1996, ಪು. 96) ಮೂಲ ಮಾಪಕವು ಬಹಳ ಕಚ್ಚಾ ರೂಪದಲ್ಲಿತ್ತು ಮತ್ತು ನೇರ ವಿಧಾನವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ನಂತರ ಅದನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಹೆಚ್ಚು ನೇರವಾದ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಮಾಪಕವನ್ನು ತಯಾರಿಸಿದರು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಜೆನ್ನಿ ಕುಕ್ ಮತ್ತು ಗಂಪರ್ಜ್‌ರೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ 'ಪಾಲಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಮಾತುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಿತ್ರಣಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ತತ್ವಗಳನ್ನು' ರೂಪಿಸಿದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮತ್ತು ಕುಕ್-ಗಂಪರ್ಜ್, 1973). ಕುಕ್-ಗಂಪರ್ಜ್ ಈ ತತ್ವಗಳ ಒಂದು ಆಳವಾದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತದ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ (ಕುಕ್-ಗಂಪರ್ಜ್, 1973, ಪು. 48-73).

1970ರಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದವು. ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ನೀವ್ಸ್ (1991) ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು. ಆನಾ ಮೇರಿ ಮೊರಾಯಿಸ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸಿದರು (ಮೊರಾಯಿಸ್, ಪೀನಡ್, ಮಡೆರಾಸ್, 1991; ಮೊರಾಯಿಸ್ ಮತ್ತಿತರರು., 1991). ಅವರು ಸ್ವತಃ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟು ರಚನೆಯ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಟ್ಟಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ್ದಲ್ಲದೇ ಆ ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಒಂದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ನಾಲ್ಕು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಹೇಳಿಕೊಡುವುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕಲಿಸಿದರು. ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಗಳು ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಮಗುವಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಿತ್ತು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕುರಿತ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಬ್ರಿಟನ್ನಿನ ಪ್ರೊಗ್ರೆಸಿವ್ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿರುವ[2] ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನ ಮೇಲೆ ಜೆಂಕಿನ್ಸ್ (1990) ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. 1920ರಿಂದ 1950ರವರೆಗಿನ ಅವಧಿಯ ಒಳಗಿನ *ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ನ್ಯೂ ಎಜುಕೇಶನ್* ನ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಜೆಂಕಿನ್ಸ್ ಅವರು ಅದೃಶ್ಯ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗ ನೆಲೆಗಟ್ಟಿನ ಬಗೆಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಮಾಡಿದ ಪ್ರಧಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿದರು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಏನನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರೋ ಅದನ್ನೇ ಪ್ರೊಗ್ರೆಸ್ಸಿವ್ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮರ್ಥಕರು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದು ಎಂದು ಜೆಂಕಿನ್ಸ್ ವಾದಿಸಿದರು. ಸೆಮಲ್ (1995) ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅಮೇರಿಕದ 1914 ರಿಂದ 1935 ರವರೆಗಿನ ಅವಧಿಯ ಸ್ವತಂತ್ರ ಪ್ರೊಗ್ರೆಸ್ಸಿವ್ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಮತ್ತೂ ಬಲಗೊಳಿಸಿದರು.

ಹಾಲಂಡ್ (1986) ಅವರು ಸಾಂಕೇತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಉತ್ಪಾದನೆ ಹಾಗೂ ಲಿಂಗ ವರ್ಗೀಕರಣದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿದರು. ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ ದುಡಿಮೆಯ ವಿಭಜನೆಯಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬಗಳ ಸ್ಥಾನ ಯಾವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಹೊಂದುತ್ತವೆ. ಸಾಂಕೇತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಲಯದಲ್ಲಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳು ಉತ್ಪಾದನೆಯ ವಲಯದಲ್ಲಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗಿಂತ ದುಡಿಮೆಯ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ವಿಭಜನೆಯ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ದುರ್ಬಲ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಲಂಡ್‌ರವರ ಅಧ್ಯಯನವು ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಚೌಕಟ್ಟಿನ ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸಂಭಂಧಿಸಿರುತ್ತವೆ, ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಕೇತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಲಯಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ನಂತರ ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ವರ್ಗಗಳ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೇ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ಅಷ್ಟೇ ಮಹತ್ವದ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಪಾತ್ರಗಳ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರದವರೆಗೂ ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಯಿತು.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಡಿಯಾಜ್ (1984;1990) ಮತ್ತು ಕಾಕ್ಸ್ ಡನೋಸಾ (1986) ರವರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿವೆ. ಡಿಯಾಜ್‌ರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಂದು ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸಿನ ರೂಪವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣವು ಯಾವ ಸ್ವರೂಪದ್ದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತದೆ. ಚಿಲಿಯ ಸರಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆಂದು ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಕಾಕ್ಸ್

[2] ಪ್ರೊಗ್ರೆಸ್ಸಿವ್ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಸುಧಾರಣಾವಾದಿ ನಿಲುವಿನ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಅದರ ಧ್ಯೇಯ.

ಡನೋಸಾರವರು ಸಾಂಕೇತಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವಲಯಕ್ಕೂ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸಿನ ಮಾದರಿಗೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಡನೋಸಾರವರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕ್ರಿಶ್ಚಿಯನ್ ಡೆಮಾಕ್ರಟಿಕ್ ಪಕ್ಷ ಮತ್ತು ಅಲೆಂಡೆಯವರ ಪಾಪ್ಯುಲರ್ ಯೂನಿಟಿ ಪಕ್ಷದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಗಳನ್ನು ತುಲನೆ ಮಾಡಿತು. ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್ ಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ವಲಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಅವೆರಡೂ ಪಕ್ಷಗಳಿಗೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಾಕ್ಸ್ ಡನೋಸಾರವರು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೇಲಿನ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಪಿಎಚ್.ಡಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಮಾಡಿದ್ದಾರಾದರೂ ಅವರ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಇತರ ಹಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಡೆದಿವೆ. 1996ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ತಮ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಹದಿನೈದು ಲೇಖನಗಳನ್ನು *ಬ್ರಿಟೀಶ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಸೋಶಿಯಾಲಜಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್ನಿ*ನಲ್ಲಿ ಅವರು ಪ್ರಕಟಿಸಿದರು. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧಕರ ತಂಡವನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿಸಿದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಅಟ್ಕಿನ್ಸನ್, ಡೆಲಾಮಾಂಟ್ ಮತ್ತು ಡೇವಿಸ್ (1995) ಹಾಗೂ ಸೇಡೋವ್ನಿಕ್ (1995) ಅವರಿಂದ ಪ್ರಕಟಗೊಂಡ ಎರಡು ಸಂಪುಟಗಳು ಹಲವಾರು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಮೊರಾಯಿಸ್, ನೀವ್ಸ್, ಡೇವಿಸ್ ಮತ್ತು ಡೇನಿಯಲ್ಸ್ ರವರು (ಮೊರಾಯಿಸ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2001) ಆ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ನೀಡಿದ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಲೇಖನಗಳ ಸಂಗ್ರಹವೊಂದನ್ನು ಸಂಪಾದಿಸಿ ಅದನ್ನು 2000ನೇ ಇಸವಿಯ ಜೂನ್‌ನಲ್ಲಿ ಲಿಸ್ಬನ್ನಿನಲ್ಲಿ ನಡೆದ ವಿಚಾರಗೋಷ್ಠಿಯಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ - ಪಾರ್ಲೋ ಸಿಂಗ್ ಮತ್ತು ಕರೆನ್ ಡೂಲಿ, ಜೊಹಾನ್ ಮುಲ್ಲರ್, ರಾಬ್ ಮೂರ್ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಲ್ ಮೇಟನ್, ಮತ್ತು ಮಾರಿಯೋ ಡಿಯಾಜ್‌ರವರ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್‌ನ ಮೇಲಿನ ತನಿಖೆಗಳು; ಸಾಮಾಜಿಕ-ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನದ ಮೇಲೆ ರುಖಿಯ್ಯ ಹಸನ್ ಮತ್ತು ಜಾಫ್ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್, ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಮೇಲೆ ವಿಲಿಯಮ್ ಟೈಲರ್ ಮತ್ತು ಸ್ವತಃ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರೇ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿವೆ. ಇವೆಲ್ಲದರ ಜೊತೆಗೆ ಮ್ಯಾಡಲೀನ್ ಆರ್ನಟ್ (2001) ರವರು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸ್ತ್ರೀವಾದಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ.

ನಲವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡು ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅದನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದಂತೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೇ, ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು

ಮರುಪರಿಶೀಲನೆಗೊಂಡು ಮತ್ತಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡವು. ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹೇಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದ್ದವು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಯೋಜನೆಯ ಮೇಲೆ ತಾವೇ ಮಾಡಿದ ಚಿಂತನೆಗಳಿಂದ ಹೊರಹಾಕುತ್ತಾರೆ.

ಹಿನ್ನುಡಿ: ಬ್ಯಾಸಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, ನನ್ನ ಗುರು ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯ

ನಾನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರನ್ನು ಮೊದಲು ಭೇಟಿಯಾದದ್ದು 1978 ರಲ್ಲಿ. ನಾನಾಗ ನ್ಯೂಯಾರ್ಕ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿದ್ದೆ ಮತ್ತು ಅವರು ವಿಸಿಟಿಂಗ್ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗಿದ್ದರು. ನಾನು ಬೌಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಜಿಂಟಿಸ್‌ರವರ *ಸ್ಕೂಲಿಂಗ್ ಇನ್ ಕ್ಯಾಪಿಟಲಿಸ್ಟ್ ಅಮೇರಿಕಾ* ಎಂಬ ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿ ಬರೆದ ಪ್ರಬಂಧವು ಅವರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸಿತ್ತು. ಮುಂದಿನ ಇಪ್ಪತ್ತೆರಡು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ನನಗೆ ಒಬ್ಬ ಗುರುವಂತೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡಿದರು, ನನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಯಾಗಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವರು ನನ್ನ ಪ್ರೀತಿಯ ಗೆಳೆಯ.

ಒಬ್ಬ ಗುರುವಾಗಿ ಅವರು ನನಗಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಮಯವನ್ನು ಕೊಟ್ಟರು ಮತ್ತು ಒತ್ತಾಸೆಯನ್ನಿತ್ತರು. ನನ್ನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಅವರು ಮೆಚ್ಚುಗೆಯಿಂದ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾನು ಗಮನಿಸದ ಅಂಶಗಳತ್ತ ಬೊಟ್ಟು ಮಾಡುತ್ತ, ಹೊಸ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಸ ಹೊಳಹುಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೈಬರೆಹದಲ್ಲಿಯೇ ಉದ್ದದ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದರು, ಕೈಬರೆಹ ಸುಲಭಕ್ಕೆ ಓದಲಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಮೇಲೆ ಬರೆಯಲು ಹೊರಟು ನಾನು ಎಲ್ಲಿ ನಮ್ಮಿಬ್ಬರ ನಡುವಿನ ಸ್ನೇಹಕ್ಕೆ ಕುತ್ತು ತಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆಯೋ ಎಂದು ಕೆಲವರು ಎಚ್ಚರಿಸಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಹಾಗಾಗಲಿಲ್ಲ. ನನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಅವರು ಒಪ್ಪದೇ ಇದ್ದರೂ ಒಂದು ಪದವನ್ನು ಕೂಡಾ ಬದಲಾಯಿಸು ಎಂದು ಅವರು ಎಂದೂ ಹೇಳಲಿಲ್ಲ. *ನಾಲೆಜ್ ಮತ್ತು ಪೆಡಗಾಜಿ* ಪುಸ್ತಕದ ಸಂಪಾದನೆ ಮಾಡುವಾಗ ಅವರೊಂದಿಗೆ ನನಗೆ ಸಿಕ್ಕ ಒಡನಾಟವು ನನ್ನ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಒಂದು ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ತೃಪ್ತಿದಾಯಕವಾದ ಅನುಭವವನ್ನು ನನಗೆ ಕೊಟ್ಟಿದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಅನೇಕ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಅವರು ಸ್ವತಃ ಓದಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ್ದಾರೆ; ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಕುರಿತು ಅವರು ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಮಾಡಿದ ವಿಚಾರವಿನಿಮಯಗಳು ನನ್ನ ಸ್ವಂತದ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಅಗಾಧ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನಿತ್ತಿವೆ. ಅದರ ಒಂದಂಶವನ್ನು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾದ ಅವರ ಹಿನ್ನುಡಿಯು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ರವರು ಅದು ತನ್ನ ಪುಸ್ತಕವೆಂಬಂತೆ ವರ್ತಿಸದೇ ಕೊನೆಯ ಎಡಿಟಿಂಗ್ ಅನ್ನು ನನಗೆ ಬಿಟ್ಟಿದ್ದರು. ನ್ಯೂಯಾರ್ಕ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಇರುವಷ್ಟು ಕಾಲ, ಸುಮಾರು ಇಪ್ಪತ್ತೆರಡು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಅವರ ಅಸಾಮಾನ್ಯ ಮನಸ್ಸು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತ ಬಂದೆ; *ಕ್ಲಾಸ್, ಕೋಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಕಂಟ್ರೋಲ್* ನ ಮೂರನೆಯ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿನ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ಅವರು ಯೋಚಿಸುವ

ಪರಿಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ಮುಂದೆ ನಾನು ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗುವವರೆಗೂ ಅದು ಮುಂದುವರೆದುಕೊಂಡು ಬಂತು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪುನರುತ್ಪಾದನೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರು ಬಹಳ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಮುಂದೆ ನಾನು ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲು ಮತ್ತು ರೂಪಿಸಲು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಾಗಿ ಅವರು ನನಗೆ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನಿತ್ತಿದ್ದಾರೆ; ನಾನು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಆಧಾರವನ್ನೊದಗಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಕೊಡಲು ಕೂಡಾ ಅವರು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ವಾಂಸನಾಗಿ ನನಗೆ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನಿತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಆದರೆ ನನ್ನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಾನು ಯಾವಾಗಲೂ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವರ ಸ್ನೇಹವನ್ನು. ನಾನು ಅವರೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಪತ್ನಿ ಮಾರಿಯಾನ್ ಅವರೊಂದಿಗೆ (ಪತ್ನಿಯ ಬಗೆಗೆ ಬಹಳ ನಿಷ್ಠೆಯಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರು) ಕಳೆದ ಅಮೂಲ್ಯ ಗಳಿಗೆಗಳನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಮರೆಯಲಾರೆ; ಡಲ್‌ವಿಚ್‌ನ ಅವರ ಸುಂದರ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಕ್ಷಣಗಳು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನಾಟಕಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ, ಟೇಟ್ ಗ್ಯಾಲರಿಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಹಾರ್ವೆ ನಿಕೊಲಸ್‌ನಲ್ಲಿ, ಲಿಬರ್ಟೀಸ್‌ನಲ್ಲಿ, ಬಾಂಡ್ ಸ್ಟ್ರೀಟ್‌ನಲ್ಲಿ ಶಾಪಿಂಗ್ ಮಾಡುವಾಗ, ಬ್ಲೂಮ್ಸ್‌ಬರಿ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿದ್ದ ಹಲವಾರು ರೆಸ್ಟೋರಂಟ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಊಟ-ತಿಂಡಿ ಮಾಡುವಾಗಿನ ಕ್ಷಣಗಳು ನನ್ನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಅಚ್ಚೊತ್ತಿದಂತೆ ಇವೆ. ಬರ್ನಸ್ಟೈನ್ ಒಂದು ಸೀಮಿತ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಅಕೆಡೆಮಿಕ್ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರು ಕಲಾರಾಧಕರೂ ಆಗಿದ್ದರು, ತಮ್ಮ ಸಂಗ್ರಹದಲ್ಲಿದ್ದ ಡೇವಿಡ್ ಹಾಕ್ನೀಯವರ ಚಿತ್ರಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅವರಿಗೆ ಹೆಮ್ಮೆಯಿತ್ತು. ಸಂಗೀತದ ರಸಿಕರೂ ಆಗಿದ್ದರು, ತಮ್ಮ ಬಳಿ ಇದ್ದ ಹಳೆಯ ಗ್ರಾಮೋಫೋನ್ ಮುದ್ರಿಕೆಗಳಿಂದ ಸೀಡಿಗಳಿಗೆ ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಲೇ ಬದಲಾಗಿದ್ದರು. ಅವರು ಒಬ್ಬ ನುರಿತ ಛಾಯಾಗ್ರಾಹಕರೂ ಆಗಿದ್ದರು, ಹಾರ್ವರ್ಡ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಂಶೋಧನಾ ನಿಯತಕಾಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ತೆಗೆದ ಸೂಸಾನ್ ಸೆಮೆಲ್‌ರವರ ಫೋಟೋವನ್ನು 'ಬೇಸಲ್ ಬರ್ನಸ್ಟೈನ್ ಅವರು ತೆಗೆದಿದ್ದು' ಎಂದು ಹಾಕಿ ಪ್ರಕಟಿಸಿದಾಗ ಅವರಿಗೆ ಬಹಳ ಹೆಮ್ಮೆಯಾಗಿತ್ತು. 'ಬೋ ಬ್ರುಮೆಲ್' ಶೈಲಿಯ ದಿರಿಸುಗಳನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದರು, ಅರ್ಮಾನಿ ಮತ್ತು ಕೆಂಝೋ ಬ್ರಾಂಡ್‌ಗಳು ಅವರಿಗೆ ಅಚ್ಚುಮೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು. ಇನ್ನು ಮಾತಿಗಿಳಿದರಂತೂ ಏನು ಹೇಳುವುದು, ಅದ್ಭುತ ಮಾತುಗಾರ; ವ್ಯಂಗ್ಯದಿಂದ ಕೂಡಿ, ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾಗಿ, ಚತುರವಾಗಿ, ಹಾಸ್ಯಭರಿತವಾಗಿ, ಕೇಳುಗರ ಜ್ಞಾನವು ವಿಸ್ತಾರವಾಗುವಂತೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಿಗೂಢವೆನಿಸುತ್ತಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರ ಮಾತು ಅಪಹಾಸ್ಯವನ್ನು ಸಹಾ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಅವರ ಮೆಚ್ಚಿನ ಬ್ಲೂಮ್ಸ್‌ಬರಿಯ ಇಸೊಲಾಬೆಲ್ಲ ಹೋಟೆಲ್ಲಿನಲ್ಲಿ ಊಟ ಮಾಡುತ್ತ ದಕ್ಷಿಣ ಅಮೇರಿಕಾದ ರೈತರ ಶೋಷಣೆಗೆ ತಮ್ಮ ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತ ಇರುವಾಗಲಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಎಲಿಯಟ್ ಫ್ರೀಡ್ಸನ್ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ 1968 ರ ಬರ್ಕಲಿಯ ದಿನಗಳ ಕತೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತ ರಂಜಿಸುವಾಗಲಾಗಲೀ ಬರ್ನಸ್ಟೈನ್ ವಿಶಿಷ್ಟವೆನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು.

ನಾನು ಅವರನ್ನು ಕೊನೆಯ ಬಾರಿ ನೋಡಿದ್ದು 2000 ದ ಜೂನ್‌ನಲ್ಲಿ. ಲಿಸ್ಬನ್ನಿನಲ್ಲಿ ಆನಾ ಮೊರಾಯಿಸ್, ಇಸಾಬೆಲ್ ನೀವ್ಸ್, ಹ್ಯಾರಿ ಡೇನಿಯಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಿಯಾನ್ ಡೇವಿಸ್‌ರವರೆಲ್ಲ ಸೇರಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರು ನೀಡಿದ ಕೊಡುಗೆಗಳ ಮೇಲೆ ಸಂಘಟಿಸಿದ ಒಂದು ಸಮ್ಮೇಳನಕ್ಕೆ ಅನಾರೋಗ್ಯದಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದ್ದ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಖುದ್ದಾಗಿ ಹಾಜರಾಗಲು ಆಗಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅವರು ಶುಕ್ರವಾರ ವೀಡಿಯೊ ಕೊಂಡಿಯೊಂದರ ಮೂಲಕ ಲಂಡನ್ನಿನ ತಮ್ಮ ಮನೆಯಿಂದಲೇ ಮಾತನಾಡಿದರು. ಚಿಕಿತ್ಸೆಯಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಸುಸ್ತಾಗಿದ್ದರೂ ಅವರು ಅದೇ ಹಳೆಯ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಹಾಸ್ಯ ಮಾಡುತ್ತ, ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿದ್ದರು. ಆ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕಾಗಿ ತಮ್ಮ ಮೆಚ್ಚಿನ ರೇಶ್ಮೆ ಶರ್ಟನ್ನು ಧರಿಸಿದ್ದರು. ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಮೇಲೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಬರೆದು ತಯಾರು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದನ್ನು ಆವತ್ತು ಓದಿದ್ದರು. ಅದು ನಮಗೆ ಮಹತ್ವದ ಹೊಳಹುಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟಿತ್ತು. ಅವರು ಮಾತು ಮುಗಿಸಿದ ನಂತರ ಕೊಂಡಿಯನ್ನು ಕೊನೆಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು. ಪರದೆಯ ಮೇಲಿನ ಅವರ ಚಿತ್ರವು ಮರೆಯಾದ ನಂತರ ಆ ದಿನ ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲರ ಕಣ್ಣುಗಳೂ ಒದ್ದೆಯಾಗಿದ್ದವು. ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಅವರದ್ದು ಇದೇ ಕೊನೆಯ ಹಾಜರಿಯಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದು ಅಂದು ನಮಗೆಲ್ಲ ಅನಿಸಿಹೋಗಿತ್ತು, ಮತ್ತು ಅವರ ಅಭಾವವು ನಮ್ಮನ್ನು ಎಷ್ಟು ಕಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನೂ ನಾವು ತಿಳಿದಿದ್ದೆವು.

ಸಮ್ಮೇಳನದ ನಂತರ ರವಿವಾರದ ದಿನ ನಾನು ಮತ್ತು ಸೂಸನ್ ಸೆಮೆಲ್ ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್‌ರವರ ಮನೆಗೆ ಹೋಗಿದ್ದೆವು. ಅವರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಪತ್ನಿಯೂ ಇದ್ದರು. ನಿತ್ರಾಣವಾಗಿದ್ದರೂ ಅವರು ಅರ್ಥಸಂಹಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅಂತರ್ಜಾಲ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ *ಕ್ಲಾಸ್, ಕೋಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಕಂಟ್ರೋಲ್* ನ ಆರನೆಯ ಸಂಪುಟವನ್ನು ಮುಗಿಸುವ ಇಚ್ಛೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಯ ಬಗೆಗೂ ಮಾತನಾಡಿದ್ದರು. ಥ್ಯಾಚರ್ ಅವರಂತೆ, ಅದು ಹಿಂದಿನ ಅಸಮಾನತೆಗಳನ್ನು ಪುನರುತ್ಪಾದಿಸುತ್ತ 'ಒಂದು ಹೊಸ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜೇನಸ್' * [...] ಆಗಿದೆ ಎಂಬ ತಮ್ಮ ಮೊದಲಿನ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನೇ ಮತ್ತೆ ಹೇಳಿದ್ದರು (ಬರ್ನ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1990).

[*ಜೇನಸ್ ಎರಡು ತಲೆಯುಳ್ಳ ರೋಮನ್ ದೇವತೆ]

ಅಂದು ಅವರ ಮನೆಯಿಂದ ಹೊರಡುವಾಗ ಅದು ಕೊನೆಯ ವಿದಾಯವಾಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಬಲವಾಗಿ ಅನಿಸಿದ್ದರೂ ಅದು ಕೊನೆಯದಾಗಲಿರಲಿ ಎಂದು ಆಶಿಸುತ್ತ ಹೊರಬಿದ್ದಿದ್ದೆ. ಅದು ಕೊನೆಯದೇ ಆಯಿತು. 2000 ನೇ ಇಸವಿಯ ಸೆಪ್ಟಂಬರ್ 24ರಂದು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದ ಲೋಕವು ಒಬ್ಬ ದೈತ್ಯಪ್ರತಿಭೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡಿತು. ನಾನು ನನ್ನ ಗುರು ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯನನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡೆ. ಅವರಿಗೆ ನಾನು ಎಂದೆಂದಿಗೂ ಋಣಿಯಾಗಿದ್ದೇನೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನಾ ಗ್ರಂಥಗಳು:

Arnot, M. 2001. Bernstein's sociology of pedagogy: female dialogues and feminist elaborations. *In*: Weiler, K. *Feminist engagements: reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultural studies*, ch. 6. New York, Routledge.

Atkinson, P. 1981. Bernstein's structuralism. *Educational analysis*, vol. 3, no. 1, p. 85–96. ——. 1985. *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London, Methuen.

Atkinson, P.; Davies, B.; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*. Cresskill, NJ, Hampton.

Bernstein, B. 1958. Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. *British journal of sociology* (London), vol. 9, no. 1, p. 159–74.

——. 1960. Language and social class: a research note. *British journal of sociology* (London), vol. 11, no. 3, p. 271–76.

——. 1961*a*. Social structure, language and learning. *Educational research* (London), vol. 3, no. 3, p. 163–76.

——. 1961*b*. Social class and linguistic development: a theory of social learning. *In*: Halsey, A.H.; Floud, J.; Anderson, C.A., eds. *Education, economy and society*, p. 288–314. New York, Free Press.

——. 1962*a*. Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and speech* (Teddington, UK), vol. 5, no. 1, p. 31–46.

——. 1962*b*. Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech* (Teddington, UK), vol. 5, no. 4, p. 221–40.

——. 1970. Education cannot compensate for society. *New society* (London), vol. 15, no. 387, p. 344–47.

——. 1973*a*. *Class, codes and control, vol. 1*. London, Routledge & Kegan Paul.

——. 1973*b*. *Class, codes and control, vol. 2*. London, Routledge & Kegan Paul.

——. 1977. *Class, codes and control, vol. 3*. London: Routledge & Kegan Paul.

——. 1990. *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.

——. 1995. A response. *In*: Sadovnik, A.R., ed. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, p. 385–424. Norwood, NJ, Ablex Publishing.

——. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London, Taylor and Francis.

Bernstein, B.; Cook-Gumperz, J. 1973. The coding grid, theory and operations. *In*: J. Cook-Gumperz, ed. *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control*, p. 48–72. London, Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, Polity Press.

Bowles, S.; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York, Basic Books.

Cook-Gumperz, J. ed. 1973. *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control*. London, Routledge & Kegan Paul.

Cox Donoso, C. 1986. Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democratic and the Popular Unity governments. *CORE* (London), vol. 10, no. 2.

Danzig, A. 1995. Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory. *In*: Sadovnik, A.R., ed. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein,* p. 145–70. Norwood, NJ, Ablex Publishing.

Diaz, M. 1984. *A model of pedagogic discourse with special application to Colombian primary education*. Unpublished doctoral dissertation, University of London.